

Emiliozzi, María Valeria

El cuerpo y el proceso de enseñanza a través de la corporeidad: Una problematización de sus límites

10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias

9 al 13 de septiembre de 2013

CITA SUGERIDA:

Emiliozzi, M. V. (2013) El cuerpo y el proceso de enseñanza a través de la corporeidad: Una problematización de sus límites [en línea]. 10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 9 al 13 de septiembre de 2013, La Plata. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3022/ev.3022.pdf

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

<http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5

El cuerpo y el proceso de enseñanza a través de la corporeidad. Una problematización de sus límites

Autora: Emiliozzi María Valeria (CONICET-IdHCS-UNLP)

E-mail: val_emiliozzi@hotmail.com

La ponencia pone en despliegue los resultados del trabajo de investigación en el marco de la tesis doctoral, la cual efectúa un análisis sobre los modos de subjetivación que produce los saberes en los que se sustenta la Educación Física del nivel Secundario de la provincia de Buenos Aires. En este caso tomaremos el discurso sobre la corporeidad que se convirtió en una de las tareas fundamentales para la constitución del Diseño Curricular de Educación Física, ya que desde la enunciación de sus ejes que, se enuncia la corporeidad en cada uno de ellos.

Ahora bien, ¿de qué habla el Diseño Curricular de Educación Física cuando hace mención a la corporeidad?, ¿qué sujeto supone? Y por lo tanto, ¿cómo supone el proceso de enseñanza? En este artículo se intentará despojar el contenido y el sentido que la palabra corporeidad enuncia. No obstante, no se pretende dotar a la palabra de un significado fijado o establecido por la vía que fuere, sino que se efectuará una interpretación, una intervención en la cadena simbólica que provoca un efecto disruptivo.

La corporeidad se encuentra ligada a un discurso, a un conjunto de relaciones que la hacen posible. Por ello, se tratará de describir las relaciones de exterioridad, la formación discursiva a la que pertenece la corporeidad, y su relación con la motricidad; lo que nos permitirá establecer cómo define al cuerpo y el proceso de enseñanza.

Palabras claves: Corporeidad-discurso-sujeto- enseñanza

Introducción

Pensar la corporeidad se convirtió en una de las tareas principales para la constitución del Diseño Curricular de Educación Física de la provincia de Buenos Aires (Argentina), ya que desde la enunciación de sus ejes, se enuncia la corporeidad en cada uno de ellos.

Ahora bien, ¿de qué habla el Diseño Curricular de Educación Física cuando hace mención a la corporeidad?, ¿cómo supone la relación con el cuerpo y la enseñanza?

La corporeidad se encuentra ligada a un discurso, a un conjunto de relaciones que la hacen posible. Por ello, se tratará de describir las relaciones de exterioridad que la fundamentan, la formación discursiva a la que pertenece la corporeidad; lo que nos permitirá establecer cómo define al cuerpo y el proceso de enseñanza.

El cuerpo y la corporeidad

El Diseño Curricular, al caracterizar la corporeidad, establece que “no hay vida posible si no es a través del cuerpo y sin su construcción permanente a lo largo de la existencia. Esta construcción es simultáneamente orgánica y subjetiva, en un desarrollo donde ambos aspectos se influyen en forma mutua y constante para constituir el modo de ser propio en cada sujeto, es decir su corporeidad” (*DGCE*, 2006b: 132). En otras palabras, “la corporeidad, pensada como expresión del modo de ser propio de cada sujeto” (*DGCE*, 2006b: 139).

Esta manera de entender la corporeidad expuesta en el Diseño Curricular es enunciada desde la “Ciencia de la Motricidad Humana” desarrollada por Manuel Sergio, Eugenia Trigo, entre otros. Desde esta perspectiva, Sergio (1996) define la corporeidad como condición de presencia, participación y significación del “Hombre en el Mundo”: “nacemos con un cuerpo que desde el mismo momento del nacimiento se va conformando como corporeidad, a través de la acción” (Trigo *et al*, 1999: 61). En otras palabras, Trigo establece que la persona se manifiesta a

través y con su cuerpo, por ello la corporeidad es pensada desde el pensar y el sentir. “Esto es la corporeidad humana: pienso y siento al tiempo que hago; actúo porque siento y pienso” (1999: 60). Desde esta perspectiva el cuerpo es considerado sólo atado al hacer, y la corporeidad como la unión de seis elementos que constituyen al yo.

El Diseño Curricular de Educación Física menciona estos elementos planteados por la ciencia de la motricidad humana y establece: “la corporeidad de la existencia humana implica hacer, saber, pensar, sentir, comunicar y querer y se pone en juego en la conquista de la disponibilidad corporal y motriz” (DGCE, 2006b: 132). De esta manera, el curriculum entiende a la corporeidad como la acción del cuerpo, como aquello que se constituye a través de la acción, e implica un pasaje que va del acto al pensamiento y que concluye con la muerte del cuerpo. Por ello, como se ve reflejado en el extracto del Diseño Curricular, la corporeidad se constituye “a lo largo de la existencia” (2006b:132). En el mismo sentido, Trigo establece que “el proceso termina con nuestra muerte, en donde dejamos de ser una corporeidad, para no ser más que un cuerpo” (Trigo *et al*, 1999: 61). Se trata de un cuerpo pensado sólo en condición de existencia, de un cuerpo atado a lo material (los órganos); lo cual implica pensar al cuerpo como un producto del pensamiento y el sentido y por ende la enseñanza como vivencia a través de experiencia creadora del sujeto. Es decir, el fin de la enseñanza es una forma de volver a captar la significación de la experiencia cotidiana, para encontrar en qué el sujeto que soy es en verdad efectivamente fundador de esa experiencia y de esas significaciones.

El sentir como efecto fundante

En palabras de Manuel Sergio (1996) la corporeidad implica la presencia del hombre en el mundo, el cual aprenderá a sentir y pensar a través de la acción y la percepción, siendo esto una instancia clave para llegar a una conciencia de sí. Desde este punto de vista, la corporeidad implica pensar desde el momento en

que siento y actúo, por eso los referentes de la ciencia de la motricidad humana establecen que “el cerebro del hombre [...] trabaja en red para dar una solución práctica [...] y ese tiempo, no es una medida, es una percepción, una situación, una vivencia, así nos lo enseñó posteriormente Einstein, con la teoría de la relatividad [...] ahora se siente en la propia piel, bueno es un aprendizaje” (Trigo y Montoya, 2009:93).

Pensar la corporeidad implica pensar un cuerpo que través de la acción se corporiza y unifica la conciencia, en tanto que no busca otra cosa más que “[...] ampliar nuestra comprensión de los sistemas vivos con la comprensión de la mente y la consciencia” (Sergio, Trigo, Genú, 2009: 80). El Diseño Curricular considera que durante las clases de Educación Física los adolescentes deben adquirir experiencias que les permitan “tomar conciencia, disfrutar y valorar que son su cuerpo” (DGEC, 2006b: 136), lo que pretende llevar a cabo a través de “contenidos que favorecen la representación mental, la valoración de la propia constitución corporal y de las posibilidades motrices para la resolución de problemas que plantea el medio, considerando lo emocional y el vínculo con los otros”. (DGEC, 2006b).

Desde esta perspectiva, la corporeidad es pensada desde la teoría de la neurofenomenología, en tanto que trata de recuperar y validar la experiencia sensible como una posible comprensión del mundo de la vida, donde el énfasis es recuperar la corporeidad; es decir que “somos cuerpo, que el *cogito* está encarnado en un cuerpo viviente” (Trigo y Montoya, 2009: 91). Esta noción, implica que el cuerpo es expresión y en ese movimiento expresivo se vuelca al mundo a través de la integridad de los sentidos, por medio de los cuales reconocemos el mundo y nos reconocemos como yo-cuerpo; momento que consideran el aprendizaje. En otras palabras, cuando el alumno captar la significación de la experiencia cotidiana, para encontrar en qué el sujeto que es, es en verdad efectivamente fundador de esa experiencia y de esas significaciones se produciría el aprendizaje.

Una Educación Física que busca trabajar la corporeidad parte de suponer, como en el sentido que le otorga Merleau-Ponty, que el sujeto es un sujeto que se constituye en la percepción, en tanto que a través de esta produce, “ [...] la sensación como estado de conciencia y como conciencia de un estado, de la existencia en sí y de la existencia para sí” (Merleau-Ponty, 2002: 241). En efecto, la enseñanza quedaría ligada a la sensación de sentir aquello que se quiere conocer sin la previa mediación del lenguaje que es constitutivo del cuerpo.

Si bien Merleau-Ponty plantea que las significaciones surgen cuando una multiplicidad de cosas se encuentran con una conciencia que la asume, la forma de la determinación del “yo pienso” no se sustenta en un “yo soy”; sino en la forma de un puro determinable espacio-tiempo que tiene distinta naturaleza entre la forma de contenido y la forma de expresión. En otras palabras, el pensamiento es el despliegue del Ser, su condición nunca puede ser una relación interiorizada, la representación a la conciencia de; ya que como en el sentido que le otorga Micieli (2003), el pensamiento supone que las modalidades múltiples del ser son exteriores unas en relación con las otras (ninguna puede tener privilegio como pretende tenerlo la conciencia); lo cual pone en tensión el momento del aprendizaje o la constitución del cuerpo en ese punto.

Lo conciente como fin de la enseñanza y constitución del cuerpo

En el sentido que le otorga Lacan, el *cogito* está tachado, atravesado por la barra de la conciencia, y el sujeto que habla es el sujeto del inconciente. A partir de allí se establece una fractura que separa este sujeto del inconciente del yo conciente, ya que la entidad del yo empírico a la que interpretamos que alude el Diseño Curricular y que constituye cada sujeto se disipa.

Una Educación Física ligada a la conciencia corporal y la constitución del yo-cuerpo es una manera de efectuar una búsqueda retrospectiva hacia el fundamento subjetivo, olvidando que “nos constituimos en subjetividades por

‘invaginaciones’ de un afuera plegado de fuerzas en las que se entretejen saberes” (Micieli, 2003: 139). La conciencia de sí, intenta captar lo que el cuerpo es, pero él no es otra cosa que aquello que excede el sentido del lenguaje.

En efecto, tanto la conciencia y reconocimiento por parte de los alumnos y de las alumnas de que “son su cuerpo”, como la manera en la cual se efectúa tal imagen del yo-conciencia, o mejor dicho, el modo de interiorizar tales modos de ser en el mundo, resultan imposibles.

Por otro lado, las clases de Educación Física se constituirían como espacios en los cuales no sólo se busca una conciencia en el cuerpo, sino que ésta sea adquirida a través de la percepción, ya que “para enseñar a saltar, por ejemplo, es necesario que el docente utilice una estrategia didáctica que le permita al alumno/a comprender el sentido de aprender esta habilidad, orientándolo para percibir el momento adecuado en el cual saltar” (DGEC, 2006b: 132). Asimismo, tanto los seguidores de la ciencia de la motricidad humana, como en el curriculum el conocimiento se estructura desde el fluir de la percepción de cada subjetividad, en tanto que la percepción no es algo que nos pasa, sino más bien algo que hacemos. Al respecto se establece:

atraer la atención de los alumnos/as respecto de las sensaciones que experimentan al realizar un movimiento determinado, percibir la elongación de un músculo, la amplitud de una articulación, su ritmo respiratorio y sus necesidades de regulación al cuidar su propio cuerpo y el de los otros, son algunos ejemplos de intervención pedagógica que inciden en la conciencia corporal de los adolescentes (DGEC, 2006b: 143).

En el sentido que le otorga Merleau-Ponty, saber en el que se sustenta la corporeidad, la percepción se encuentra vinculada con el lugar originario de la palabra, donde los objetos percibidos constituyen una suerte de texto natural porque quieren decir algo. Pero aquí se presentan dos tensiones: La percepción ligada a un lenguaje originario y ligada a la experiencia (vivencia en la clase).

Ahora bien, en una clase de Educación Física, cuando percibo un músculo, como enuncia el Diseño Curricular, lo percibo porque reconozco el músculo, ya sea porque lo vi en un libro o porque el profesor me lo enunció, entonces puedo traer esa imagen. Sin embargo, la conciencia supone que posee una certeza inmediata de lo que tiene delante de sí. Pero entre el ser y el pensamiento, entre el “yo pienso” y el “yo soy” existe un nexo establecido por el discurso, por la transparencia de los signos lingüísticos y por la función normativa del lenguaje. En consecuencia, no es posible pensar a la percepción como un lenguaje originario, ya que el sujeto sólo es posible de ser pensado en las leyes de lo simbólico, pues, asumir lo simbólico constituye el ser del sujeto, en tanto éste nace incluido en el lenguaje. Es “por la ley de la alianza, en que el orden humano se distingue de la naturaleza, la palabra determina, desde antes de su nacimiento, no sólo el estatuto del sujeto, sino la llegada al mundo de su ser biológico” (Lacan, 2009: 339). En suma, no es posible ligar la percepción a un lenguaje originario, ya que si reconocemos una parte del cuerpo, un músculo, una articulación, es porque ya fue nombrado por otro, porque hay una preeminencia del significante sobre el sujeto.

La experiencia por la cual el alumnos debe pasar en la clase de Educación Física es entendida como una forma de volver a captar la significación de la experiencia cotidiana, para encontrar en qué el sujeto que soy es en verdad efectivamente fundador de esa experiencia y de esas significaciones. Si nos corporeizamos sintiéndonos, la experiencia que está ligada a la percepción se torna como fundadora de sentido, como presencia originaria del sentido del mundo. Es decir, “me sumerjo en la espesura del mundo por la experiencia perceptiva” (Merleau-Ponty, 2002: 236) De esta manera, el sentido habita en nosotros en virtud del cuerpo, sin embargo, en el momento de ponernos a hablar, ya nos precede una voz sin nombre, lo cual da a la experiencia percibida un sentido diferente (como de-subjetivación y como instancia de transformación); donde ambos movimientos se encuentran sitios en la lógica de la práctica.

Por ello, más que pensar una clase que brinda una experiencia a partir de una razón absoluta, o conciencia de un sujeto individual, lo que se presenta es una práctica que posee cierto saber, poder y ética; lo cual transforma las relaciones del cuadro didáctico (en la pirámide ya no estará el alumno, sino el saber/contenido universal).

Para seguir pensando

El modo en que el Diseño Curricular de Educación Física define a la corporeidad nos lleva a un saber sobre el cuerpo que lo ata a una conciencia encarnada, conciencia situada en un cuerpo que lo despoja del lenguaje y de la existencia de un Otro.

Pensar una educación del cuerpo en la cual el alumno y la alumna poseen una relación con el lenguaje y con la cultura es un acontecimiento decisivo en la relación del alumno/a consigo mismo. Una educación que parta de considerar que no hay una conciencia en el alumno/a, sino que éste/a se construye a partir del otro y del Otro simbólico, implica pensar que el alumno/a interpreta el mundo y se interpreta a sí mismo a partir de un lenguaje, de un orden simbólico y no desde un interior producto de la percepción.

En este sentido, pensar una educación del cuerpo implica construir una práctica, lo cual implica que no es una técnica, es decir, un medio para el desarrollo de la fuerza y de la resistencia, ni un mecanismo para adquirir una conciencia de nuestro cuerpo; pues pensar en prácticas corporales y no en técnicas o medios de conciencia corporal, implica pensar una educación cuya práctica se constituya en normas más o menos organizadas de la experiencia que construyen al sujeto; universalizando el contenido y particularizando al sujeto.

Bibliografía

Dirección General de Cultura y Educación [DGCE], (2006a), Educación Física, en *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1º a 3º año*, La Plata.

Dirección General de Cultura y Educación [DGCE], (2006b), Marco General para la Educación Secundaria Básica, en *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1º a 3º año*, La Plata.

Lacan, J. (1993), *Psicoanálisis, Radiofonía & Televisión*, Barcelona, Anagrama.

Lacan, J. (2009), El seminario sobre La carta robada, en *Escritos I*, México, Siglo XXI.

Merleau Ponty, M. (2002), *Fenomenología de la percepción*, Madrid, Editora Nacional.

Micieli, C. (2003), *Foucault y la fenomenología*, Buenos Aires, Biblos.

Trigo, E., y colaboradores, (1999), *Creatividad y motricidad*, Barcelona, INDE.

Trigo, E., Montoya, H. (2009), *Motricidad Humana: política, teorías y vivencias*, España-Colombia, Léeme.

Trigo, E., Sérgio, M., Genú, M., Toro, S. (2009), *Motricidad Humana, uma mirada retrospectiva*, España-Colombia, Léeme.